

Mattenklott, Gundel

Ästhetische Bildung im Zeitalter der Verfransung der Künste. Ein Modell für die Primarstufe

Vogt, Jürgen [Hrsg.]: Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 37-49. - (Musikpädagogische Forschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Mattenklott, Gundel: Ästhetische Bildung im Zeitalter der Verfransung der Künste. Ein Modell für die Primarstufe - In: Vogt, Jürgen [Hrsg.]: Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 37-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97029 - DOI: 10.25656/01:9702

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97029>

<https://doi.org/10.25656/01:9702>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Jürgen Vogt
(Hrsg.)**

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter



Themenstellung: Die Bedeutung des Vor- und Grundschulalters für ein gelingendes Lernen von Musik ist ebenso unumstritten wie ungeklärt. Die Grundschule, verstanden als „Haus des Lernens“, ist dabei durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet, die für das Musikklernen bestimmend sind.

- Die Grundschule ist die *erste* Schule.
- Die Grundschule ist die Schule *aller*.
- Die Grundschule ist die *grundlegende* Schule.
- Die Grundschule ist die einzig *notwendige* Schule.

Der musikpädagogischen Forschung stellen sich in diesem Kontext eine ganze Reihe von Aufgaben, die historische Aspekte und institutionelle Bedingungen des Musikklernens ebenso aufgreifen wie Fragen nach veränderten Kindheiten, einer vorfachlichen musisch-ästhetischen Erziehung, der musikalischen Ausbildung von GrundschullehrerInnen, den Möglichkeiten institutionenübergreifender Kooperation u.v.a. mehr.

Der vorliegende Band dokumentiert Referate, die auf der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) vom 8. bis 10. Oktober 2004 gehalten wurden. Er enthält Beiträge von Jürgen Vogt, Maria Fölling-Albers, Gundel Mattenklott, Constanze Rora, Hermann J. Kaiser, Gabriele Schellberg, Magnus Gaul, Ulrike Schwanse, Constanze Wimmer, Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch, Antje Bersch-Burauel, Andreas Becker und Martin Weber.

Der Herausgeber: Jürgen Vogt; Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Musikpädagogik an der Universität Hamburg; Herausgeber des Online-Journals „Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik“; Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogische Bildungs- und Erziehungsphilosophie.

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 26

**Jürgen Vogt
(Hrsg.)**

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter



Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-89924-145-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2005

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikroc card,
Offset und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

INHALT

<i>Jürgen Vogt</i> Musiklernen im Vor- und Grundschulalter – Ein Problemaufriss	7
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Maria Fölling-Albers</i> Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheiten unter generationaler und (grundschul-) pädagogischer Perspektive	17
<i>Gundel Mattenklott</i> Ästhetische Bildung im Zeitalter der <i>Verfransung</i> der Künste. Ein Modell für die Primarstufe	37
<i>Constanze Rora</i> Musikunterricht in der Grundschule aus der Perspektive Musisch-Ästhetischer Erziehung	50
<i>Hermann J. Kaiser</i> Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens	63
<i>Gabriele Schellberg</i> Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer	78
<i>Magnus Gaul</i> „Jeder Volksschullehrer ein Elementarmusikerzieher ...“ Über die Anfänge erweiterten Musikunterrichts an bayerischen Grundschulen	94
<i>Ulrike Schwanse</i> Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen – ein Konzept und seine Wirkungen	106
<i>Constanze Wimmer</i> „Ich habe heute Nacht ein bißchen davon geträumt!“ – Wie lernen Kinder in Familienkonzerten?	115

2. Freie Forschungsbeiträge

Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch

Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen
im Umgang mit Neuen Medien.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld
von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]mus-Projekts) 129

Antje Bersch-Burauel

Das Musiktagebuch in der Rezeptionsforschung 147

Andreas Becker

Albert Greiner und die Augsburger Singschule 160

Martin Weber

Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der
bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973 172

ÄSTHETISCHE BILDUNG IM ZEITALTER DER VERFRANSUNG DER KÜNSTE.

Ein Modell für die Primarstufe

In den Jahren 1965/1966 hielt Theodor W. Adorno in der Berliner Akademie der Künste zwei hernach berühmt gewordene Vorträge „Über einige Relationen zwischen Musik und Malerei“ (Adorno 1978) und „Die Kunst und die Künste“ (Adorno 1977), in denen er sich mit den Tendenzen moderner Kunstwerke zur Überschreitung traditioneller Grenzen zwischen den Künsten und Gattungen auseinandersetzte. Um das Phänomen zu bezeichnen, wählte er die Metapher einer „Ausfransung“ und „Verfransung der Künste“ (Adorno 1977, 453; Adorno 1978, 640). Die sinnlich prägnante Metapher, die alltägliche Phänomene ungeordneter Verbindungen an den Rändern textiler Materialien evoziert, hat sich schnell verbreitet und wird häufig zitiert, wenngleich in offiziellen Kontexten sich seriöser wirkende Begriffe wie etwa „Entgrenzung“ durchgesetzt haben¹. Ich greife dagegen umso lieber auf Adornos „Verfransung“ zurück, als ich von einer Randposition im ästhetischen Diskurs aus spreche.

***Verfransung* als Leitbegriff interdisziplinären ästhetischen Lernens**

Die Grundschulpädagogik ist zweifellos weit entfernt von den Zentren, an denen die Stichwortgeber der Kunst und Kunsttheorie agieren. Sie bewegt sich an jener Peripherie, an der, um im Bild zu bleiben, das Kunst-Text-Gewebe in ungekämmten Fransen ausläuft und sich in chaotischen Figurationen mit pädagogischen und psychologischen Diskursen verknüpft. Hier basteln sich - historisch und gegenwärtig - Pädagogen nicht selten ihre eigene Kunst zurecht, in der sie Mandalas ausmalen lassen, am liebsten die ganze Stadt zum Hundertwasser-Spielplatz ausgestaltet sähen und sich mit den berühmten Kartoffeldrucken vergnügen². Die musische Bewegung stellte in weiten Bereichen eine solche kunstähnliche pädagogische Gegenwelt dar. Aus dem musikalischen Bereich wäre an Schulblockflötenchöre und Singekreise zu erinnern. Der Slogan „Lernen mit allen Sinnen“ ist eine neuere Variante. Das Modell ästhetischer Bildung in der Primarstufe, das ich vorstellen möchte, versucht, andere Wege zu gehen.

¹ Vgl. z.B. den Titel eines DFG-geförderten Sonderforschungsbereichs an der Freien Universität Berlin: „Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste“.

² An meiner Hochschule drückt sich in der Bezeichnung „Kartoffeldrucker“ die abgründige Verachtung aus, die Künstler und Kunstwissenschaftler ihren pädagogisch arbeitenden Kollegen entgegenbringen.

Selbstverständlich bezog Adorno in seinen Akademie-Vorträgen „Verfransung“ nicht auf das Ineinander von Pädagogik und Kunst, sondern auf die Kunstgattungen: „In der jüngsten Entwicklung fließen die Grenzen zwischen den Kunstgattungen ineinander oder, genauer: ihre Demarkationslinien verfransen sich“ (Adorno 1977, 432). Er führt als Beispiele unter anderem musikalische Techniken an, die „von malerischen wie der sogenannten informellen, aber auch der Konstruktion des Mondrianschen Typus angeregt“ sind, graphische Notationsformen, Malerei, die „nicht länger auf der Fläche sich bescheiden“ möchte, Plastiken, die, wie die Calderschen Mobiles „wenigstens partikular sich selber verzeitlichen“.

Diese Tendenzen haben sich in den vierzig Jahren seit Adornos Vorträgen verstärkt. Mit Environments und Installationen hat die bildende Kunst längst die Fläche der Zeichnung und Malerei und die Begrenzungen der körperhaften Plastik verlassen und den Raum erobert. „Klangkunst“ vereint Installationen und Musik, ohne dass eins noch vom anderen zu lösen wäre. In Performances sind die Demarkationslinien zwischen Bildender und Darstellender Kunst obsolet. Der neuere Begriff performativer Künste hat sich durchgesetzt. Die digitalen Medien mit ihrem *Multimedia*-Rausch arbeiten der Verfransung zu. Sie werden als bewegte Bilder innerhalb von Installationen ebenso eingesetzt wie als Raumdokumentationen und Raumelemente, als ornamentale rhythmische Folgen von Farb- und Formklängen, als Zeichen für Unverfügbares wie die Elemente bei Fabriccio Plessi. All diese hybriden Kunstformen treiben den hartnäckigen Dekonstruktionsprozess voran, den Adorno ebenfalls mit einer prägnanten Alltagsmetapher beschrieb: „Es ist, als knabberten die Kunstgattungen, indem sie ihre festumrisene Gestalt negieren, am Begriff der Kunst selbst“ (Adorno 1977, 450). Er ist heute bereits so angeknabbert, dass er kaum noch in Umrissen zu erkennen ist. Adorno bezeichnet das Montageprinzip der Kubisten, bei Schwitters, im Dadaismus und Surrealismus als den ersten Biss in dieser Richtung:

„Urphänomen der Verfransung der Kunst war das Montageprinzip, das vor dem Ersten Krieg in der kubistischen Explosion und, wohl unabhängig davon, bei Experimentatoren wie Schwitters und dann im Dadaismus und im Surrealismus hochkam. Montage heißt aber soviel wie den Sinn der Kunstwerke durch einen seiner Gesetzlichkeit entzogenen Einbruch von Bruchstücken der empirischen Realität stören und dadurch Lügen strafen. Die Verfransung der Kunstgattungen begleitet fast stets eine Invasion der Gebilde in die außerästhetische Realität. Sie gerade ist dem Prinzip von deren Abbildung strikt entgegengesetzt. Je mehr eine Gattung von dem in sich enthält, was ihr immanentes Kontinuum nicht in sich enthält, desto mehr partizipiert sie am ihr Fremden, Dinghaften, anstatt es nachzuahmen. Sie wird virtuell zum Ding unter Dingen, zu jenem, von dem wir nicht wissen, was es ist“ (Adorno 1977, 450).

Verfransung heißt also nicht nur Entgrenzung der Künste und Kunstgattungen untereinander, sondern auch in ihr Anderes, in die empirische Realität, ins Leben. Je weiter dieser Prozess fortschreitet, desto schwieriger ist es zu sagen, was Kunst oder was ein Kunstwerk sei und desto subtiler werden die Unterscheidungsmerkmale, die Ästhetik, Kunstkritik und –wissenschaft formulieren. Desto schwieriger auch wird die Vermittlung von Kunst; das Publikum setzt entweder auf ihren Eventcharakter und lässt sich unterhalten oder es verharrt in konservativer Defensive, bekommt Kopfschmerzen beim Anhören von Musik der fünfziger Jahre und insistiert darauf, dass die ausgestellten Werke nichts seien als grobe Scharlatanerie auf Kosten des Steuerzahlers.

Ästhetische Erziehung im umfassenden Sinn, also Kunst-, Musik-, Literatur- und Theaterpädagogik betreffend, die an diesen Phänomenen und Fragen vorbei geht oder sich auf die skizzierten Alternativen verlässt, droht ins Abseits pädagogischer Kunstähnlichkeit abzudriften. Dagegen ist meines Erachtens ein Modell interdisziplinären ästhetischen Lernens zu setzen, das sich auf die Verfransungsformen einlässt und ihnen Rechnung trägt, indem es die Grenzen zwischen den Kunstgattungen ebenso reflektiert wie ihre Aufhebung. Es kann darin nicht um eine ausschließliche Berücksichtigung der neuen Kunstformen gehen, aber auch nicht um ihre ängstliche Ausklammerung.

Eine vitale Beziehung zur zeitgenössischen Kunst und ihren hybriden Formen ist jedoch zumindest in der Grundschule nicht nur wichtig, weil ästhetische Erziehung ihren Gegenstand, wie er in der Gegenwart sich entwickelt, nicht aus dem Blick verlieren darf, sie ist es auch im Interesse der Kinder. Sie sollen für ihre Epoche aufgeschlossen werden, sollen künftig als Zeitgenossen an ihren künstlerischen Formen, Themen und Obsessionen kritisch partizipieren können. Darüber hinaus kommen ihrer Entwicklungssituation die hybriden, *verfranst* Formen auf besondere Weise entgegen. Das ungeschulte Denken des Kindes kennt noch nicht die zahlreichen Schubladen, in die Interesse und Wissen gehalten sind, ihre Gegenstände zu sortieren. Anfangs ist die Welt weit und die Wege des Entdeckens sind noch nicht mit dem Lineal gezogen. Im spielerischen Explorieren und Experimentieren sind Gedanken und Übungen ungefächert, Grenzen der Gattungen, Genres und symbolischen Medien werden unbekümmert überschritten. Erst langsam bahnen Schule und andere Bildungseinflüsse die Ordnung der Dinge an. Zu Recht bezeichnet daher die heutige Primarstufe ihren Unterricht als vorfachlichen. In den Lernbereichen Sachunterricht und Musisch-Ästhetische Erziehung kommt sein Grundgedanke klar zum Ausdruck: Sie blenden die Fachperspektive nicht zugunsten eines diffusen Gesamtunterrichts aus, vielmehr ist ihre Aufgabe, was Martin Wagenschein in Bezug auf die Naturwissenschaften genannt hat: das

Kind auf seinem Weg zu den Wissenschaften – hier: zu den Künsten zu begleiten³.

Ein vorfachlicher Lernbereich ...

Es ist evident, dass ein vorfachlicher Lernbereich Musisch-Ästhetische Erziehung bildungs-, schul- und hochschulpolitisch von erheblicher Brisanz ist, zumal in Zeiten der leeren Kassen. Lern- bzw. Gegenstandsbereichsdidaktiken, noch dazu gekoppelt an die Primarstufe, leisten den Argumenten derer Vorschub, die eine universitäre wissenschaftliche und künstlerische Ausbildung der Grundschullehrer und -lehrerinnen für unnötig teuer und zeitintensiv halten und sie an Fachhochschulen kostengünstiger untergebracht wünschen. Auch für die Reduzierung der (Schul-)Unterrichtsstunden in den künstlerischen Fächern könnte die Integration von Musik und Kunst in einem Lernbereich ein willkommenes Alibi bieten. Man könnte die gesamte fachliche Ausbildung der Kunst- und Musiklehrerinnen, die in die Grundschule zu gehen wünschen, streichen zugunsten eines kurzen Studiums der Musisch-Ästhetischen Erziehung.

Ogleich ich einen Studienbereich „Musisch-Ästhetische Erziehung“ seit fast 20 Jahren an der Berliner Universität der Künste unterrichte und ihn für wichtig und fruchtbar erachte, ist eine solche Usurpation des künstlerischen Fachstudiums durchaus nicht mein Interesse, und ich habe stets vermieden, in dieser Richtung zu argumentieren. Ich bin überzeugt, dass wir nicht zuviel, sondern zu wenig künstlerische Professionalität in unseren Grundschulen finden. Ich wünsche nicht, dass unsere Absolventinnen denen der Fachstudiengänge Musik und Kunst Konkurrenz machen. Das Nebeneinander von Musik- bzw. Kunst-Fachstudien und der Musisch-Ästhetischen Erziehung fordert die labile Balance eines Sowohl-Als-Auch anstatt eines Entweder-Oder. Fachlicher *und* generalisierender vorfachlicher Unterricht – das scheint ein Widerspruch in sich zu sein, bei genauerer Hinsicht aber sollten sich diese beiden Komponenten pädagogischer Professionalisierung eher ergänzen als ausschließen. Trotz der Bedenken, die Generalismen in unserer Gesellschaft hochdifferenzierten Wissens zu Recht provozieren, muss konzediert werden, dass junge Kinder sowohl Lehrpersonen brauchen, die sie kontinuierlich und nicht nur in einem raschen Wechsel von Fächern durch den Schulalltag begleiten, als auch solche, die ihre um Fachgrenzen unbekümmerten Fragen und Wissensbedürfnisse aufzugreifen verstehen, ohne aus fachspezifischen Skrupeln vor der Komplexität möglicher Antworten zu resignieren. Künftige Grundschullehrer und -lehrerinnen sollten mindestens ein wissenschaft-

³ Ich verwende den Begriff „Künste“, auch wenn mir Adornos Diktum vom ‚rührend Philiströsen des Plurals‘ seinen naiven Gebrauch erschwert – nur hat er ihn selbst immer wieder verwendet, vielleicht weil er in aller Kürze präziser bezeichnet, was gemeint ist, als das Wort „Kunst“, das im pädagogischen Bereich zudem allzu leicht – ähnlich übrigens wie „ästhetische Erziehung“ – mit der bildenden Kunst gleichgesetzt wird.

liches oder künstlerisches Fach gründlich und ohne Rücksicht auf seine Vermittelbarkeit studieren, um ein sicheres fachliches, inhaltliches wie methodisches Fundament zu haben. Sie brauchen darüber hinaus eine gute Allgemeinbildung, die sie ermutigt und befähigt, Zugang zu vielen Bereichen menschlichen Wissens und Könnens zu finden, ohne den Ansprüchen an fachliche Professionalität genügen zu müssen. Und schließlich sollten sie im pädagogisch-didaktischen Teil ihres Studiums vor allem das Nachdenken darüber kultivieren, warum sie einen Lerngegenstand vermitteln wollen oder sollen, warum es für Kinder wichtig ist, sich einen Gegenstand anzueignen und warum ein anderer weniger wichtig oder gar vertane Zeit ist. Die kritische Auseinandersetzung mit traditionell festgeschriebenen Unterrichtsgegenständen ist dem Einüben von Planungsrastern und *funktionierenden* Unterrichtsmethoden vorzuziehen.

Der Begriff *Dilettantismus* wäre einer solchen breiten, unprofessionellen Beziehung zur Welt des Wissens und der Künste angemessen, könnte man ihn von seinem pejorativen Bedeutungshalo befreien. Eine lange überfällige Aufwertung sollte diesem Wort zukommen als einer Bezeichnung für die vielfältigen Formen des Lernens in einer Gesellschaft von Menschen, die im besten Fall in *einer* fachlichen Disziplin gründliches Wissen und Können erarbeiten und ständig aktualisieren können, in allen anderen aber sich im breiten Spektrum zwischen vollkommener Ignoranz, oberflächlicher Orientierung, problematischem Halbwissen und informierten Amateurkenntnissen bewegen. Da *Dilettantismus* seiner historischen Herkunft nach auf die nicht-professionelle Kunstausbübung, die rezeptive und produktive Liebhaberei einer Kunst, bezogen ist, könnte er dann wohl als Leitvorstellung für die Lehrerbildung in der Musisch-Ästhetischen Erziehung der Primarstufe gelten.

...in seiner Berliner Variante: MÄERZ. Exkurs zum Musischen

Ich stelle nun die Konzeption des Berliner Fachgebiets und Lernbereichs⁴ Musisch-Ästhetische Erziehung vor. In Berlin bezeichnen wir den Lernbereich mit der lautlich knappen wie schriftlich sperrigen, jedenfalls anspielungsreichen Abkürzung MÄERZ – ein seltener Fall, in dem die Abkürzung dem ungetümen und historisch belasteten offiziellen Bindestrich-Begriff vorzuziehen ist. Zu diesem Begriff hier nur einige Hinweise:⁵ In der Berliner Lehramtsprüfungsordnung wurde er Anfang der achtziger Jahre verankert, als die Pädagogische Hochschule in die Universitäten und die Hochschule der Künste integriert wurde. Als ich 1986 als Gastprofessorin das Fachgebiet zu unterrichten begann, wurde gerade

⁴ „Lernbereich“ bezeichnet die Position im vorfachlichen Unterricht der Primarstufe und im Lehramtsstudiengang. „Fachgebiet“ ist der Begriff für die Stellung im universitären und erziehungswissenschaftlichen Gefüge – weniger als ein Institut, aber mehr als nur ein fachlicher Schwerpunkt. In dieser Bezeichnung sind die Forschungsaufgaben inbegriffen.

⁵ Mehr zur Abkürzung und zur Begriffsgeschichte in Mattenklott 1998, 1-3, 3-26.

die erste Skizze einer Konzeption entwickelt (Große 1990). 1992 wurde ich auf die bisher von mir vertretene Professur für Musisch-Ästhetische Erziehung berufen. Jetzt hätte ich mich darum bemühen können, die Bezeichnung des Fachgebiets im Rahmen einer Novellierung der Prüfungsordnung zu ändern. Ich habe mich dagegen entschieden, obgleich ich, wie wohl alle, die sich heute mit Fragen ästhetischer Bildung befassen, den Begriff des *Musischen* als ideologisch belastet und nach der Kritik Adornos und Metzgers als unhaltbar ansah. Zwei Gründe haben mich motiviert, ihn dennoch so zu belassen, wie er nun einmal – aus welchen Motiven auch immer – geprägt war. Der erste Grund basiert auf historischer Reflexion, der zweite ist ein pragmatischer.

Musisch ist ein Begriff des 19. Jahrhunderts, der allgemein die Empfänglichkeit eines Individuums für die Künste bezeichnete. Er ist eine Analogiebildung zum griechischen *musikós*, zu den *Musenkünsten* gehörig. Die Musen und ihre Künste, die *musiké techné*, wären angemessene Galionsfiguren einer interdisziplinären ästhetischen Bildung. Der vorwissenschaftliche Charakter des antiken Musenreigen lässt sich insbesondere zum vorwissenschaftlichen grundschulischen Lernen in Beziehung setzen. Die Kompromittierung des Begriffs *musisch* durch die nationalsozialistische Vereinnahmung zahlreicher reformpädagogischer Entwürfe und durch – vor allem in der Nachkriegszeit wirksame – politisch wie ästhetisch rückwärtsgewandte, kulturpessimistische, eskapistische und pseudoreligiöse und Idealisierungen und Ideologisierungen des Musischen, wie sie Adorno mit vollem Recht heftig attackiert hat, erschwerte einen solchen Rückgriff. Niemand wohl hat heute ein Interesse zu den trüben Quellen dieses modernen Musischen in seinen kunstähnlichen Refugien zurückzukehren. Auf der anderen Seite ist es längst Zeit für eine differenziertere Auseinandersetzung, wie sie in den siebziger Jahren Line Kossolapows fundierte und sorgfältig abwägende Dissertation eingeleitet (Kossolapow 1975) und wie sie jüngst Hans Peter Schöniger mit seiner Untersuchung zur „Bildung des ‚ganzen‘ Menschen“ in Bezug auf die Landerziehungsheime geleistet hat (Schöniger 2004). Bei allem höchst Bedenklichen, das der musischen Bildung wie anderen reformpädagogischen Konzeptionen anhaftet, ist doch ihre pädagogische Wirkungsenergie nicht nur eine negative, rattenfängerisch verführerische gewesen. Ebenso wie charismatische Pädagogen aller Epochen mit ihren nicht weniger bedenklichen Zügen, haben auch die bedeutenden Lehrer der musischen Erziehung Kinder und Jugendliche für die Künste zu begeistern gewusst, wie es heute fast nur den Künstlern und Musikern gelingt, die durch Initiativen wie „Kreativität in die Schule“ (KidS)⁶ den institutionellen Leerlauf produktiv zu wenden verstehen.

⁶ KidS ist eine seit 1990 erprobte und mehrfach preisgekrönte Initiative von Hildburg Kagerer an einer Berlin-Kreuzberger Hauptschule. Die Zweier-Beziehung von Lehrern und Schülern wird ergänzt durch Dritte – Fachleute, Künstler, Handwerker und Wissenschaftler, die mit den Schülern gemeinsam an anspruchsvollen Projekten arbeiten.

Pragmatisch ist das Beibehalten des Doppelbegriffs in der Schwierigkeit begründet, eine andere treffende Bezeichnung zu finden. „Ästhetische Erziehung“ bezeichnet seit den siebziger Jahren (abgesehen von Schiller-Zitaten) eine inzwischen veraltete Konzeption der Fachdidaktik Bildende Kunst; dieser enge Begriff würde Missverständnisse provozieren und das falsche Signal geben, es handle sich nur um einen Unterricht in der Bildenden Kunst. „Ästhetik“, eine auf den ersten Blick elegante Lösung, die die Bremer Vertreter interdisziplinären ästhetischen Lernens für ihren Rahmenplan gewählt haben (Bremen 2001), ist gleichwohl nicht korrekt, denn dieser Begriff bezeichnet die Philosophie der Kunst, die nicht Gegenstand des vorfachlichen Unterrichts ist. „Ästhetische Bildung“ ist und kann kein schulischer Lernbereich sein; zwar mag der Unterricht zu den Selbstbildungsprozessen beitragen, die in diesem Begriff gefasst sind, aber er geht nicht darin auf. Kurz: Wer einen treffenden und unbelasteten Namen für unsere MÄERZ findet, verdient einen Preis.

Abschließend noch ein Wort über den ebenfalls nicht unstrittigen Begriff „Erziehung“ im Titel des Fachgebiets. Würde „Unterricht“ nicht genügen? In diesem Bedenken klingen die unangenehmen Erinnerungen an eine „Erziehung durch Kunst“ u.ä. an. Aber MÄERZ soll und will mehr sein als Unterricht: Sie sollte auch wirksam im gesamten Raum-Zeit-Gefüge des Schullebens sein, von der Gestaltung des Pausenhofs und des Schulgebäudes, über die Ordnung des Klassen- und/oder Fachraums bis zur schulischen Festkultur. In ihren vielfältigen Facetten, die im Folgenden zumindest bruchstückhaft entfaltet werden sollen, ist MÄERZ erziehender Unterricht und zugleich Prinzip schulischen Lebens.

Warum MÄERZ?

Ich gehe aus von den grundlegenden Fragen: „warum“ – die Begründung des Fachgebiets und Lernbereichs - und - im nächsten Abschnitt - „was“ – seine Inhalte betreffend⁷.

MÄERZ bringt – ebenso wie die Fächer Musik und Kunst - im schulischen Erziehungs- und Lernprozess die Kunst im umfassenden Wortsinn (alle *Künste* umfassend) zur Geltung, und zwar als wesentlich zum Menschen Gehörendes, als *proprium* des Menschen, als „eine gleichsam ebenbürtige Schöpfung des personalen Menschen [...], mehr noch; seine einzig ebenbürtige Schöpfung“, wie Franz Koppe schreibt (Koppe 2001, 133). Indem sie die nicht instrumental zu reduzierende Selbstzweckhaftigkeit der Kunstgebilde ins Spiel bringt, ihren, um noch einmal Koppe zu zitieren, „personalen Charakter [...] als Sinnending in synonymloser und sinnoffener Zeichengestalt“ (Koppe 2001, 139), bürgt Musik-Ästhetische Erziehung in der Grundschule für die Erfahrung der eigenen

⁷ Ausführlich und mit einem Curriculum-Entwurf in Mattenklott 1998.

Selbstzweckhaftigkeit und der des anderen im symbolischen Spiegel der Kunstgebilde. Mit dem je einzigartigen und unersetzlichen Kunstgebilde bietet sie dem Kind ein Symbol der eigenen Unersetzlichkeit als Person und fördert sein Verständnis der unantastbaren Würde des Menschen, seiner selbst wie aller anderen.

Indem Musisch-Ästhetische Erziehung die Grundschulkinder ins verbale und produktiv-gestaltende Gespräch mit Kunstgebilden und über Kunstgebilde bringt, fördert sie die Selbstverständigung der Kinder und ihre Fähigkeit zur Verständigung mit anderen. Sie öffnet den Grundschulkindern Zugänge zur ästhetischen Tradition der Menschheit und zwar sowohl in verschiedenen historischen, als auch in regional unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Sie bindet sie damit ein in ein Menschheitsgespräch über Jahrtausende und über räumliche Entfernung hinweg, fördert Kontinuität zwischen den Generationen, zwischen Vergangenheit und Gegenwart, sowie wechselseitiges Verständnis zwischen den gegenwärtig nebeneinander existierenden Kulturen. Sie vermag dadurch Geborgenheit im Sinn eines geistigen und emotionalen Heimatgefühls in der Menschenwelt zu vermitteln. Sie macht das Kind mit Kunstwerken bekannt, unter denen es diejenigen finden und wählen kann, die ihm bedeutsam erscheinen und die in der Ausgestaltung des eigenen Lebensentwurfs wirksam werden können.

Im Unterschied zu den Fächern Musik und Kunst stehen im Mittelpunkt der Musisch-Ästhetischen Erziehung weniger der Eigensinn der einzelnen Kunst, als die Vielheit von Kunstgebilden, rezipierten und selbst produzierten, sowie ihre Verfransungsbereiche. Idealerweise könnte MÄERZ in enger Zusammenarbeit mit den Spezialisten für die einzelnen Künste und parallel zu deren Unterrichtsarbeit für ihre Integration sorgen und den Schwerpunkt auf die synästhetischen, transformativen, performativen Prozesse setzen⁸. In der universitären Lehre treten überdies die theoretischen: anthropologischen, psychologischen, erziehungswissenschaftlichen und ästhetischen Grundlagen hinzu, die das Nachdenken über das „Warum“ von ästhetischen Bildungsinhalten befördern sollen.

Inhalte und Gegenstände

Die möglichen Inhalte und Gegenstände der MÄERZ gliedere ich ihrer besonderen vorfachlichen und interdisziplinären Struktur wegen nicht entlang der traditionellen künstlerischen Disziplinen, vielmehr ordne ich sie solchen Bereichen zu, die ästhetische Theorien seit Kants „Kritik der Urteilskraft“ mit unterschiedlichen Gewichtungen berücksichtigt haben. Die einzelnen Inhalte sind sechs Gegenstands- bzw. Studienbereichen zugeordnet, die Schwerpunkte ästhetischer Theorien abbilden: *Der Leib und die Sinne* (1) reflektiert die leibsinlichen

⁸ Dass dies unter den derzeitigen Bedingungen des Grundschulunterrichts praktisch kaum möglich zu sein scheint, soll hier erwähnt, aber als m. E. akzidentelles Ungenügen nicht weiter berücksichtigt werden.

Grundlagen der Ästhetik. Historische Anthropologie und Leibphänomenologie sind hier die philosophischen Bezugsdisziplinen. *Elementare ästhetische Erfahrungen* (2) bezeichnen die jeder künstlerischen Arbeit vorausliegenden und sie grundierenden Erfahrungen von Licht und Dunkelheit sowie der elementaren Materialien und Phänomene, die das Elementengeviert antiker Naturphilosophie konstituieren und die als konkrete Materialien wie als Stoffe der Imagination die Spielwelt von Kindern ebenso prägen wie die Welt der Kunst. Der Gegenstandsbereich *Bauformen der Künste* (3) ist Formprinzipien der einzelnen Künste gewidmet, d.h. er tangiert das traditionelle Aufgabenfeld der Poetik bzw. der Ästhetik einzelner Künste. Zugleich wird mit der Erarbeitung elementarer Formprinzipien ein Grund gelegt für Transformationsprozesse zwischen den Künsten – man denke an abstrakte bildnerische Elemente wie Punkt und Linie, für die in Literatur, Musik und Tanz Entsprechungen zu finden sind. Mit den *Theaterkünsten* (4) wird nicht nur eine traditionelle Schulkunst gewürdigt, es rücken vor allem Fragen der *Verfransung* der Künste in den Vordergrund. Das Theater ist sowohl Fluchtpunkt des historischen Traums vom Gesamtkunstwerk wie der aktuellen performativen Genres. Die dem Theater verwandten neueren Künste wie der Film und das Hörspiel, aber auch das Fest als ephemere Kunstform verstanden, gehören ebenfalls in diesen Bereich. *Das Naturschöne* (5) ist seit dem 18. Jahrhundert, wenn auch mit unterschiedlicher historischer Gewichtung, dem Kunstschönen gleichberechtigter Gegenstand der Ästhetik und hat in den letzten Jahrzehnten angesichts der Bedrohung der natürlichen Umwelt eine neue Aktualität gewonnen. *Zwischen Alltag und Kunst* (6) ist die Ästhetik der alltäglichen Dinge angesiedelt, die traditionell Gegenstand der Kulturgeschichte und allenfalls marginaler Bereich der Ästhetik war; von ihr als ästhetischer Peripherie sind seit dem 19. Jahrhundert jedoch besonders wichtige Impulse für das künstlerische Schaffen wie für die ästhetische Theorie ausgegangen.

Die einerseits aus den historischen ästhetischen Theorien abgeleiteten Gegenstandsbereiche sind andererseits durchweg bezogen auf die Entwicklungssituation und die alltäglichen Erfahrungen des Grundschulkindes. Musisch-Ästhetische Erziehung bringt „die untrennbare Einheit von Zeichengestalt und Zeichenbedeutung der Kunst“ ins Spiel, die „der untrennbar leibgeistigen Einheit des Menschen als Person“ entspricht (Koppe 2001, 130). Sie bürgt damit gerade in der Grundschule dem Alter der Kinder angemessen auch für eine leiborientierte Erziehung und leiborientiertes Lernen (vgl. Seewald 1992). Sie knüpft an die leibnahe Welt der *präsentativen Symbole*⁹ an, die im Kleinkindalter die analytisch-diskursiven Symbole dominieren. Der ästhetische Bereich ist im ersten leib sinnlichen Erleben des Kindes begründet. Er entwickelt sich, wie Howard Gardner

⁹ Der Begriff wird im Sinne Susanne K. Langers verwendet (Langer 1984).

darlegt, in schnellen Fortschritten in den Jahren nach dem Säuglingsalter¹⁰, so dass vieles dafür spricht, ihn als eine der frühesten Entwicklungsenergien zu verstehen. Die Berücksichtigung dieser bedeutungsvollen Rolle des Ästhetischen in der Entwicklung sollte ihm eine herausragende Stellung gerade in der Grundschule einräumen. Gemeinsam mit den ersten Schritten in den Fächern Kunst und Musik vermag eine so verstandene Musisch-Ästhetische Erziehung die frühkindlichen ästhetischen Erlebnisse zu Erfahrungen zu verdichten als den Voraussetzungen für Anwendung und Reflexion. Zugleich erleichtert und fördert sie durch die Rückbindung an die leiblichen Wurzeln der Symbolbildung die neuen Lernprozesse, die anzubahnen und zu vertiefen Aufgabe der Grundschule ist: die Einführung in die Symbolsysteme der Schrift, der Mathematik, des sozialen und politischen Lebens sowie die Ermutigung und Anregung erster Schritte auf dem Weg zu den Wissenschaften.

Die erste Überlegung bei der Auswahl der einzelnen Inhalte, Motive und Themen aus den umfassenden Gegenstandsbereichen gilt der Entwicklung des Kindes, seinem Erleben und Spielen, seinen Gefühls- und Beziehungsthemen. Vorrangig sind solche Kunstwerke, Gestaltungsprinzipien und Kunstmittel auszuwählen, die, um einen treffenden Begriff von Jürgen Seewald zu verwenden, den kindlichen Gefühlsthemen ein „symbolisches Echo“ zurückwerfen¹¹. Man stelle sich das Spektrum vor allem der Kunstwerke dabei nicht schmal vor – während den Kunsttechniken und Materialien durch die noch unentwickelte Motorik, Körperkraft und -beherrschung engere Grenzen gesetzt sind, dürften sich die Kunstgebilde, die Kindern noch nicht zugänglich sind, auf ein recht kleines Segment beschränken. Darin wären solche Werke abzusondern, deren Themen und Inhalte Kindern aufgrund ihres Alters unzugänglich sind; dies betrifft insbesondere Aspekte der Erotik und Sexualität, der Gewalt, sowie fernerer Lebensalter, dazu Werke, deren theoretischer Gehalt oder deren komplexe formale Anlage allzu stark verkürzt, didaktisch reduziert und sogar verfälscht werden müsste, um das Interesse der Kinder zu wecken. Ein besonderes Risiko der Verfrühung besteht hier indes kaum, da viele Werke unterschiedliche Dimensionen des Verstehens bieten.

Didaktische Vorzüge

Im Rückgriff auf Adornos Begriff der *Verfransung* scheint mir dies Modell Musisch-Ästhetischer Erziehung für die Primarstufe angemessen in Hinblick auf die aktuell *verfransten* Künste. Ich möchte jedoch auch noch zwei *didaktische* Vor-

¹⁰ Vgl. Gardner 1994, 137: “The periods of greatest development an progress in the aesthetic realm (though perhaps not in the scientific) seem to be the years directly following infancy, for it is then that the child first become able to express himself through the various symbol systems available in his culture”.

¹¹ Seewald 1992, 257 sowie das gesamte folgende Kapitel (259-451).

züge anführen. Der eine betrifft die thematische Orientierung und Strukturierung des Unterrichts, die von meinem Modell nahe gelegt wird (obgleich sie nicht die einzige didaktische Konsequenz daraus ist). Da die Lernbereiche des vorfachlichen Unterrichts im Gegensatz zum Fachunterricht eigentlich immer vernetzt werden sollten, bietet die MÄERZ-Struktur der sechs Gegenstandsbereiche die Möglichkeit, umfangreichere thematische Einheiten zu konstruieren, die mehrere Lernbereiche integrieren. Ich führe einige Themen als Beispiele an, wie sie auch in den Rubriken der sechs Gegenstandsbereiche notiert sind: Die vier Elemente der antiken Naturphilosophie – Feuer, Wasser, Luft und Erde mit all den verschiedenen Phänomenen und Symbolen, die mit ihnen traditionell verknüpft sind. Biologische und anthropologische Konstanten wie Licht und Dunkelheit; Nacht, Schlaf und Traum, die Mahlzeiten. Anderes Alltägliches und symbolisch dichte Phänomene menschlichen Lebens wie das Haus, die Stadt, der Garten. Materialien und Dinge des Alltags mit ihren symbolischen Bedeutungsdimensionen wie Fäden, Schnüre, Stoffe; Glas; Papier; Abfall. Elementare Lebenserfahrungen wie die Reise. Naturphänomene wie das Wetter oder die Blütenpflanzen.

Solche umfassenden Themen können nicht nur in den Formen traditioneller Unterrichtseinheiten realisiert werden, sondern z.B. in *curriculum stories* arrangiert werden, längeren Unterrichtsschwerpunkten, in denen Lehrende und Kinder gemeinsam verschiedene Aspekte und Methoden der Erkundung zu einem narrativen Ganzen verflechten¹². Ein älterer, heute vergessener Begriff für solche narrativen thematischen Netze ist der der „Pädagogischen Symphonie“, den der Reformpädagoge Wilhelm Albert geprägt hat¹³. Die Didaktik der Lehrkunst, wie sie Hans Christoph Berg und Theodor Schulze in Anlehnung an reformpädagogische Modelle entwickelt haben, ist mit solchen Ansätzen verwandt (vgl. Berg & Schulze 1995). Sie haben den Vorzug, dass sie auch in der didaktischen Form ästhetischen Prinzipien folgen: der Erzählung oder einer musikalischen Komposition. Damit wird zugleich betont, dass es sich nicht um eine bloße Addierung oder ein mechanisches Durchdeklinieren von Themen durch die Lernbereiche handelt – nach dem Modell: wir rechnen mit Weihnachtssternen oder mit Blumen. In der ästhetischen Metaphorik schimmert vielmehr durch, was Unterricht letztlich ist bzw. sein sollte: eine kunstvolle, reflektierte Inszenierung der Welt in der Nussschale der Schule. Gottfried Hausmann hat diesen ästhetischen Charakter des Unterrichts bereits vor fünfzig Jahren herausgearbeitet (Hausmann 1959).

¹² Vgl. zu diesem Begriff Gudmundsdottir 1991: “These stories are narratives that organize the curriculum and are communicated in the classroom throughout the school year. Curriculum stories also generate numerous shorter stories that teachers tell as explanations or illustrations of a larger idea”. Die hier deutliche Konzentration auf die Lehrererzählung sollte zugunsten eines gemeinsamen narrativen Netzes erweitert werden. Zur Erzählung als Unterrichtsprinzip vgl. auch Mattenklott 1998, 69-74.

¹³ Mehr in Mattenklott 1998, 88-96.

Thematische Einheiten tendieren zum projektorientierten Unterricht. Diese Eignung zum Projekt ist der zweite didaktische Vorzug der thematischen Strukturierung Musisch-Ästhetischer Erziehung. Zwanglos ordnen sich eigene künstlerische Arbeiten, kleine von den Kindern selbst entworfene und durchgeführte ästhetische Recherchen und ihre bildlichen, textlichen und performativen Dokumentationen, Besuche an außerschulischen Lernorten wie Museen und Galerien, Konzertveranstaltungen und der Oper, Parks und Gärten in die gemeinsam „sich“ entwickelnde Unterrichtsinszenierung ein. Eigene Theateraufführungen, Feste, Ausstellungen, Lesungen, Konzerte gewährleisten den für die Projektarbeit unerlässlichen Schritt an eine wie auch immer zusammengesetzte Öffentlichkeit.

In unserem MÄERZ-Modell einer ästhetischen Bildung im Zeitalter der Verfransung der Künste werden die verfranseten Künste selbst zum Gegenstand des Unterrichts, sie verändern aber auch seine Inszenierungsformen und – methoden. Verfransung wird zum ästhetisch-pädagogischen Prinzip. Ob Adorno damit einverstanden wäre, darüber möchte ich nicht spekulieren. Ich halte dies Prinzip jedoch für geeignet, im Primarstufenunterricht an die Entwicklungsthemen und – aufgaben der mittleren und späten Kindheit anzuknüpfen, die notwendige Offenheit gegenüber den hybriden Erscheinungsformen der Künste im frühen 21. Jahrhundert zu gewährleisten und einem Rückzug in kunstähnliche pädagogische Gegenwelten vorzubeugen.

Literatur

- Adorno, Theodor W: Gesammelte Schriften (1973ff.). Bd.10 Kulturkritik und Gesellschaft I, Frankfurt/M. 1977: Suhrkamp, hier: Die Kunst und die Künste, S.432-453. Bd.16 Musikalische Schriften I-III, Frankfurt/M. 1978: Suhrkamp, hier: Über einige Relationen zwischen Musik und Malerei, S. 628-642
- Berg, Hans Christoph & Schulze, Theodor (Hrsg.) (1995): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik (= Lehrkunst und Schulvielfalt Bd.2), Neuwied: Luchterhand
- Gardner, Howard (²1994): The Arts and Human Development. A psychological study of the Artistic Process, New York: Basic Books
- Große, Manfred (1990): MAERZ. Versuch der grundsätzlichen Definition eines Lernbereichs „Musisch-Ästhetische Erziehung“, Berlin: Hochschule der Künste, Institut für Grundschulpädagogik
- Gudmundsdottir, Sigrun (1991): Story-Maker, Story-Teller: Narrative Structures in Curriculum, in: Journal of Curriculum Studies 23/4
<http://www.sv.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/STORYM.html>
- Hausmann, Gottfried (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Koppe, Franz (2001): Selbstwert und Geltungsanspruch der Kunst, in: B. Kleimann & R. Schmücker (Hrsg.): Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion, Darmstadt: WBG, S.104-140

- Kossolapow, Line (1975): *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Ideologiegeschichte künstlerischer Selbstaktualisierung im Industriezeitalter*, Diss. Tübingen, Bodenheim: Athenäum
- Langer, Susanne K. (1984): *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst* (1942), Frankfurt: Fischer
- Mattenklott, Gundel (1998): *Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung*, Baltmannsweiler: Schneider
- Schöniger, Hans Peter (2004): *Die Bildung des ganzen Menschen. Zur Geschichte eines reformpädagogischen Ideals*, Baltmannsweiler: Schneider
- Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (2001): *Ästhetik: Kunst, Musik, Sport*, in: *Rahmenplan für die Primarstufe*, S. 100-123
- Seewald, Jürgen (1992): *Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung*, München: Fink

Prof. Dr. Gundel Mattenklott
Universität der Künste Berlin
Bundesallee 1-12
10719 Berlin
Mail: merz@udk-berlin.de
www.maerz.udk-berlin.de